

Creche: Espaço Privilegiado na Construção da lecto-escrita

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Alfabetização, do Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA
1992

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | O ESPAÇO DA LITERATURA NO CONTEXTO BRASILEIRO | 01 |
| 1.1 | CONTEXTO | 01 |
| 1.2 | JUSTIFICATIVA | 03 |
| 1.3 | FORMULAÇÃO DO PROBLEMA | 04 |
| 1.4 | OBJETIVOS GERAIS | 04 |
| 1.5 | OBJETIVOS OPERACIONAIS | 04 |
| 1.6 | DELIMITAÇÃO | 05 |
| 1.7 | LIMITAÇÕES | 05 |
| 2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 07 |
| 3 | EXECUÇÃO DO PROJETO | 12 |
| 3.1 | ETAPA INICIAL | 12 |
| 3.2 | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL | 14 |
| 3.3 | REUNIÕES DE ESTUDO | 17 |
| 3.4 | REUNIÕES PARA AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO | 18 |
| 3.5 | SUPERVISÕES DIRETAS NA SALA | 19 |
| 3.6 | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL | 19 |
| 4 | ANÁLISE DA EXECUÇÃO | 27 |
| | CONCLUSÃO | 31 |
| | ANEXOS | 33 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 64 |

1 O ESPAÇO DA LITERATURA NO CONTEXTO BRASILEIRO

1.1 CONTEXTO

O povo brasileiro atingido pelas crises políticas e da economia, em seu escasso tempo de lazer, tende a ir a desforra, compensar ou simplesmente negar as suas angústias e problemas, principalmente no futebol, na dança, no bar, ou na televisão, pouco se dando conta de suas formas de alienação.

Literatura em geral deixou de ser considerada lazer, tornando-se trabalho, no sentido de obrigação desvinculada de prazer genuíno.

O tempo em que a família se reunia para conversar, contar causos e histórias, passou a ser ocupado pela TV.

E a população infantil tem tido pouco acesso às histórias, exceto pela televisão sob a forma de desenhos animados, filmes e propagandas, os quais em sua maioria são absorvidos passivamente faltando-lhes a discussão e reflexão subsequentes. São raros os casos em que a TV é utilizada de maneira educativa pelos telespectadores.

Nos meios escolares, em sua maioria, os livros didáticos a começar pela cartilha, não favorecem o processo de identificação da criança, pois tratam de um contexto estranho, artificial que pouco se parece com o meio ambiente físico-sócio-cultural do educando, e que também não excitam sua fantasia; tais livros construídos com intenções didáticas se preocupam em

demasia com o ensino literário. (1)

O contato com livros de literatura se amplia gradativamente após as primeiras séries de escolarização, deixando a desejar, no entanto, a ênfase no prazer de ler. O aluno, em geral, lê porque tem de ler, para responder a uma ficha de leitura, à qual é atribuída nota. E muitos lêem apenas a ficha de leitura, respondida por um colega, e alguns poucos trechos do livro para simularem a realização da tarefa para o professor.

Dos brasileiros que chegam à escola poucos permanecem além das séries iniciais. Este fenômeno vem ocorrendo com a faixa da população menos favorecida econômica e socialmente.

Em Curitiba, existem atualmente 107 creches municipais atendendo aproximadamente onze mil crianças na faixa etária de zero a seis anos. São provenientes de famílias de baixa renda, cujos responsáveis, a grosso modo, exercem funções profissionais modestas, tais como as de diaristas, pedreiros, zeladores, atendentes infantis.

Estima-se que parcela significativa dessas crianças não chegarão a concluir o primeiro grau e, várias interromperão sua trajetória escolar logo após os primeiros anos, por motivos diversos para quem sabe, reiniciá-las num futuro distante. (2)

Atualmente tais crianças passam de 9 a 11 horas do seu dia na creche, em classes de berçário, maternal ou jardim conforme sua idade, tendo o seu tempo envolvido com higiene, alimentação, sono, atividades livres e orientadas, segundo proposta metodológica vigente para cada faixa etária. (3)

Em seu bojo vem evoluindo a função pedagógica da creche no que se refere a dar acesso aos conhecimentos da cultura

formal, mediante trabalho sistemático e intencional, nas áreas básicas do conhecimento, partindo do universo cultural da criança.

1.2 JUSTIFICATIVA

É evidente a diferença apresentada no rendimento escolar, entre as classes mais populares e as classes mais privilegiadas, nos moldes didáticos tradicionais, mas ainda em vigor na atualidade nacional.

Privação cultural, fatores de ordem biológica (nutrição e saúde), falta de valor prático da educação escolar aliados à necessidade de trabalho remunerado entre crianças e jovens, escola como aparelho ideológico do estado, tem sido apontados, há décadas como causa do fracasso escolar.

É recente a compreensão que o elemento primordial que faz a diferença de rendimento no processo de alfabetização, entre as crianças das classes mais populares e as de classes mais privilegiadas, seja a vivência cotidiana em ambiente alfabetizador.

As crianças que provêm de meios mais abastados, que tem pais professores, médicos, dentistas, etc, têm menos dificuldades em se alfabetizar. Essas crianças vêem em suas casas livros, revistas, jornais, vêem seus pais lendo esse material, têm pessoas que se preocupam em ler histórias para elas. Seu contato com o mundo da escrita é muito maior e mais ativo que o das crianças de classe mais baixa. (4)

A clientela atendida pela Secretaria Municipal da Criança de Curitiba - SMCR, nas creches, possui pouca oportunidade de contato com livros, jornais, revistas e outras formas de texto,

seja sob a forma impressa ou manuscrita, exceto no interior da instituição.

Ao se propor um trabalho sistemático e intencional com a literatura arte na creche pretende-se: desenvolver o gosto pela leitura, a consciência de que se escreve para alguém ler; intensificar o conhecimento de si e do mundo; ampliar as possibilidades de expressão da criança e principalmente fortalecer o ambiente alfabetizador da clientela atendida. Tal fato poderá contribuir para um maior aproveitamento escolar futuro desses sujeitos, além de poder ampliar seus horizontes no que se refere à educação permanente por meio da leitura espontânea, prazerosa, educativa.

1.3 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

De que forma a utilização da literatura infantil contribui no processo de construção da lecto-escrita em crianças pré-escolares?

1.4 OBJETIVOS GERAIS

- 1) Favorecer o desenvolvimento do processo de alfabetização, em crianças pré-escolares, por meio do ambiente alfabetizador.
- 2) Possibilitar à criança experimentar de forma prazerosa e significativa o uso da literatura na prática cotidiana da creche.

1.5 OBJETIVOS OPERACIONAIS

- 1) Possibilitar ao educando a percepção da função social da escrita e algumas de sua variedade de uso.
- 2) Oportunizar a representação gráfica pela criança dos

aspectos da obra por ela considerados significativos.

1.6 DELIMITAÇÃO

O projeto de pesquisa foi realizado na creche municipal Vila Leonice, localizada na Rua David Bodziak, sn. Desenvolveu-se nos meses de março a julho de 1992 sob a forma de supervisão na turma do jardim, com 20 crianças com idade entre 4 e 6 anos.

O processo de supervisão na creche envolveu a diretora da unidade e duas atendedoras infantis que atuam na turma do jardim.

1.7 LIMITAÇÕES

As atendedoras infantis fazendo parte da grande massa popular do povo brasileiro, apresentam várias de suas características esboçadas no início deste trabalho.

Suas histórias de vida são marcadas pelo escasso contato com a literatura e outras formas de arte; pouca discussão, reflexão e discernimento sobre conteúdos e mensagens abordados pelos livros. Houve tendência a fazer uso da literatura de forma mecânica e improvisada constituindo-se numa atividade pela atividade.

NOTAS DE REFERÊNCIAS

(1) RODRIGUES, A.N. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão, ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. Caderno de Pesquisas 52, 1985. p. 74-76.

(2) CARRAER, T.N. Na vida dez na escola zero. Caderno de Pesquisas 42, 1982. p. 79.

(3) SECRETARIA MUNICIPAL DO MENOR. Metodologia básica para o atendimento em creche. Curitiba, 1989. p. 1-11.

(4) MAYRINK, M.L.T. A criança e a alfabetização: Ler não é decodificar. Unicamp, 1985. p. 31.

FERREIRO demonstra que as crianças expostas com frequência ao mundo letrado dão início a sua aprendizagem da lecto-escrita naturalmente, mesmo que estando em idade pré-escolar.

Em um ambiente alfabetizador como é a sociedade urbana (out-doors, televisão, publicidade, imprensa, práticas familiares com crianças pré-escolares, etc) fica claro que a escrita não é uma especialidade escolar e que a língua escrita aparece independente da mesma. Hoje em dia são muitas as situações de escrita que tem lugar fora da escola. (1)

A criança trabalha cognitivamente, desde muito cedo, procurando compreender o mundo que a cerca, inclusive o da lecto-escrita. Observar, problematizar, formular hipóteses, experimentá-las e chegar a conclusões provisórias, faz parte da busca constante, pela criança, de um estado de maior equilíbrio no seu processo de aprendizagem. O constante desenvolvimento maturacional-orgânico, as sucessivas experiências significativas com a lecto-escrita, o processo de transmissão cultural (intencional ou não) interagem gerando conhecimento da língua. E a cada desequilíbrio surge o desejo de novas respostas. A criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e tentando compreendê-la formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria a sua própria gramática. Não é cópia deformada do modelo

adulto e sim criação original da criança. (2)

A escola deve pensar a língua e conduzir seu aprendizado considerando-a como algo a ser construído pelo educando na interação com outros sujeitos e objetos, de forma contextualizada e significativa, de acordo com as necessidades da criança.

A maior parte das dificuldades linguísticas da criança na escola surge porque ela é solicitada a aceitar um estereótipo de língua que é contrário a tudo a que a experiência lhe ensinou. Um exemplo são as tarefas iniciais de alfabetização: elas, em geral, não coincidem com as convicções que a criança tem a respeito da natureza e do uso da língua. (3)

É comum na prática escolar tradicional de se iniciar o processo de alfabetização pelas vogais ou palavras curtas como ovo, asa, pé, pó e daí partir para frases como Ivo viu a uva ou A ave voa. Tais práticas desconsideram as hipóteses iniciais que a criança faz a respeito da escrita: quantidade mínima de caracteres e variedade interna de caracteres. (4)

A construção de frases curtas com palavras fáceis (se consideradas do ponto de vista do alfabetizador comum), também contradizem as hipóteses da criança, pois em geral são artificiais, desvinculadas da função social, prática e significativa da leitura e escrita - obter ou passar informação, recuperar uma informação esquecida (ampliar a memória), permitir a comunicação à distância.

FERREIRO e TEBEROSKI apresentam alguns pressupostos básicos que devem ser considerados na experiência pedagógica da lecto-escrita:

- crianças pré-escolares possuem capacidade sintática e discursiva, assim como capacidade precoce para a leitura e escrita,

- (escrita pré-silábica e leitura simulada);
- existem dois tipos de aprendizado envolvidos na alfabetização (convenções fixas e a maneira de representar a linguagem);
 - as regras de representação do sistema alfabético podem ser aprendidas em diferentes níveis, os quais não constituem erro, mas etapas de construção do conhecimento (escritas indiferenciadas, escritas diferenciadas pré-silábicas, escritas silábicas, escritas alfabéticas);
 - as crianças podem aprender com os seus companheiros, todos podem contribuir para a mútua alfabetização e incentivo ao trabalho em grupo;
 - o educador deve interpretar as produções dos alunos, considerar a intenção comunicativa nas produções convencionais;
 - as atividades a serem propostas devem ser pensadas de acordo com o estado inicial dos alunos e não prevendo resultados finais;
 - as atividades devem, preferencialmente, serem abertas, isto é, dar lugar a diversos níveis individuais de desempenho, assim como permitir uma realização coletiva;
 - todas as atividades devem basear-se em texto referentes a uma situação de uso da linguagem;
 - devem ser criadas situações para que as crianças possam descobrir por elas mesmas ou na interação com seus companheiros. (5)

A literatura infantil, fonte de encantamento e fantasia, informação e prazer, pode ocupar papel fundamental no processo de alfabetização infantil, se adequadamente trabalhada. (6)

A relação do educador e educandos com a literatura, deve ocorrer a nível do sensível (emocional), tendo o primeiro, a

consciência da possível influência que a literatura pode exercer no processo de formação infantil.

Dar significado à vida, tomar consciência de sua própria existência, é indício de maturidade psicológica. Esta é conquistada a pequenos passos pela objetividade e subjetividade interiorizadas das experiências vividas, possibilitando: entender-se melhor, tornar-se mais capaz de entender os outros, manter relacionamentos mais satisfatórios e intensos e possuídos de sentimentos profundos.

Os contos de fadas permitem à criança incrementar seu processo de dotar a vida de significado e a ampliação da confiança em si mesma e no futuro. Permite além de entretê-la, despertar sua curiosidade, imaginação; desenvolvê-la intelectualmente; trabalhar suas emoções, ansiedades e aspirações próprias de seu estágio de desenvolvimento, sugerir-lhe possíveis soluções para os problemas que enfrenta. (7)

Despertar o gosto pela leitura espontânea, prazerosa, evitando formas mecânicas de sua utilização, favorecer o desenvolvimento do espírito crítico no leitor. Mediante a reflexão, a discussão sobre a obra ouvida, permitindo ao educando "pensar, duvidar, se perguntar, questionar querendo saber mais ou melhor, percebendo que pode mudar de opinião ..." (8) estimula-se o desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, a liberação da criatividade e da imaginação e, uma maior conscientização sobre si e o mundo que o cerca.

NOTAS DE REFERÊNCIAS

(1) TEBEROSKI, A. e CARDOSO, B. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Campinas: Trajetória Cultural, 1990. p. 34.

(2) FERREIRO, E. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 22.

(3) HALLIDAY, M.A.K. Modelos relevantes da língua. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1990. p. 2.

(4) FERREIRO, p. 39.

(5) TEBEROSKI e CARDOSO, p. 39.

(6) ABRAMOVICH, F. Literatura infantil - gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. p. 23.

(7) BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 14.

(8) ABRAMOVICH, p. 143.

3 EXECUÇÃO DO PROJETO

Tratou-se de um processo de supervisão que teve por finalidade o estudo e a aplicação de uma proposta de alfabetização elementar baseada nos pressupostos teóricos de FERREIRO e TEBEROSKI, quanto à psicogênese da lecto-escrita.

Propôs-se utilizar um modelo de pesquisa em ação onde supervisora e aplicadoras participaram de forma conjunta.

3.1 ETAPA INICIAL

A supervisora pleiteou a participação consciente de todos os envolvidos, diretamente ou não, no processo: aplicadoras, diretora da creche, pais e responsáveis. Com o objetivo de informar e sensibilizar as equipes envolvidas, foram realizadas duas reuniões informativas e de reflexão sobre o ambiente alfabetizador.

A primeira reunião aconteceu em 11 de março de 1992, onde a supervisora dialogou com a equipe de atendentes da turma e diretora sobre: o ambiente alfabetizador - no que consiste, função e importância; a literatura infantil como parte desse ambiente; o processo de construção da lecto-escrita pela criança e os pressupostos teóricos de FERREIRO e TEBEROSKI, que nortearam a execução deste projeto.

A segunda reunião aconteceu em 20 de março de 1992. A supervisora refletiu, com os pais e responsáveis pelas

crianças, sobre as diferenças demonstradas no aproveitamento escolar entre crianças de classes mais populares e crianças de classes mais privilegiadas, de modo geral. Questionou aos presentes quanto as possíveis causas para este fato. Esclareceu que até pouco tempo atrás procurava-se justificar essa defasagem no rendimento escolar pelas diversas carências das classes mais empobrecidas: falta de alimentação adequada necessária ao bom desenvolvimento do organismo; por condições de saúde e moradias precárias e, pela falta de interesse em aprender, por priorizar a busca da subsistência - mais emergente do que aprender a ler e escrever. Enfocou os estudos de FERREIRO enfatizando o ambiente alfabetizador como fator muito significativo de interferência no processo de alfabetização. Ao explicar aos pais no que consiste o ambiente alfabetizador e sua importância para a aquisição de noções fundamentais para o processo de alfabetização - para que serve a escrita, quando a utilizamos, como é que se escreve, o que se escreve - houve participação manifesta por parte dos pais. Surgiram colocações como: "E se nem o pai e nem a mãe, sabem escrever?", "Eu nunca escrevo perto de meus filhos." Alguns pais quiseram saber como eles poderiam ajudar no processo de alfabetização dos filhos de maneira mais eficiente do que já vinham fazendo - escrita das vogais, algumas consoantes, formação de algumas sílabas. A supervisora falou dos níveis de construção da lecto-escrita reconhecidos por FERREIRO, enfatizando que não necessariamente todas as crianças manifestariam todas aquelas etapas e características. Ao ser colocado para os pais que a criança que rabisca no papel, de forma diferente do seu desenho, e diz que estão escrevendo ou conta o que escreveu, já está em processo de

alfabetização, causou surpresa e interesse para os presentes. Este fato suscitou várias colocações a respeito da escrita de seus filhos, assim como novas buscas de respostas de como proceder. Foi enfatizado pela supervisora a importância de valorizar as experiências da criança, reconhecendo nela os seus acertos, os seus progressos. Reafirmou a importância de expor a criança, com frequência, em contato com a leitura e a escrita em situações habituais do cotidiano. Combinou com os pais que seria uma das estratégias da creche, para fortalecer o ambiente alfabetizador em família, a leitura de histórias infantis, livros, gibis, etc, pelos familiares para as crianças, em finais de semana. No retorno à creche seriam, as crianças, estimuladas a falarem sobre suas experiências.

3.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

Em continuidade, a supervisora realizou sondagens das crianças quanto ao nível apresentado no processo de construção da lecto-escrita. Tendo por finalidade obter parâmetros para avaliar o progresso das crianças no final do projeto. Foi realizada em duas etapas:

- a) Em 01 e 10 de abril de 1992 a supervisora procedeu sondagem quanto aos níveis de representação da escrita evidenciados pelas crianças. As crianças compareciam de quatro em quatro na sala de aplicação, ficando duas em cada mesa. A supervisora dialogava livremente com as crianças visando o estabelecimento de vínculo com as mesmas. A seguir distribuía papel e lápis para elas e solicitava que desenhassem o que quizessem. Assim que cada criança terminava seu desenho, a supervisora indagava-a sobre o que havia desenhado. Caso a

criança apresentasse resistência afirmando ainda não saber escrever, ou algo semelhante a supervisora lhe propunha brincar de escrever ou inventar um jeito de escrever. Também cada criança foi incentivada a colocar seu nome na folha.

Por ocasião do pré-teste, ficou evidenciado que 40% da turma (8 crianças) não diferenciavam desenho da escrita sendo suas tentativas de escrita muito semelhantes aos desenhos que lhes deram origem. 10% da turma (2 crianças) apresentaram tentativas sutis de diferenciar desenho e escrita (ausência de negrito na escrita e presença no desenho; desenho diferente do original para representar a escrita).

Considerando-se FERREIRO (1) as primeiras tentativas de escrita podem ser de dois tipos: traçados ondulados contínuos (semelhantes ao aspecto global da escrita cursiva) e círculos e riscos verticais descontínuos (semelhantes ao aspecto global da escrita de imprensa). Portanto, 50% da turma (10 crianças) não deram mostras de terem iniciado seu processo de construção da escrita neste primeiro momento da avaliação.

Os outros 50% se encontravam distribuídos nos níveis iniciais, onde escrever é reproduzir os traços típicos da escrita cursiva ou de imprensa. E caracterizam-se pela interpretação subjetiva, não funcionando como veículo de transmissão de informação, e pela leitura global - cada grafia valendo como parte de um todo e não tendo valor em si mesma.

No nível pré-silábico indiferenciado encontrava-se uma criança (5% da turma). Utilizava traços típicos da escrita cursiva, muito pouco usada na creche intencionalmente diante

quanto a: direção da escrita, onde se lê, habilidade de narrar histórias - textualidade.

As crianças compareciam em grupos de quatro elementos na sala de aplicação, ficando duas em cada mesa. Sobre cada mesa haviam dois livros infantis. As crianças manuseavam os livros estando a supervisora atenta ao modo como o faziam. Eram incentivadas a contar a história, brincar de ler; em dado momento eram questionadas sobre onde dava para ler, em algumas páginas do seu livro, assim como também, na capa, como seria o nome da história e onde estava escrito.

Observou-se por ocasião da sondagem que das vinte crianças da turma, apenas 35% (7 crianças) evidenciavam possuir a noção de que a leitura se dá no sentido da esquerda para a direita. 80% das crianças (16) simularam leitura no texto, 15% (3) no desenho e ainda 5% (1) mostrava indecisão, ora optando para o texto, ora para o desenho, ao ser questionada sobre onde dava para ler. Quanto a habilidade de narrar uma história, baseando-se no que percebia no livro, 20% das crianças (4) conseguiram fazê-lo. Não foi levado em consideração o aspecto da criatividade, apenas se a criança era capaz de expressar uma sequência de acontecimentos com a permanência de pelo menos um personagem no decorrer de sua fala.

3.3 REUNIÕES DE ESTUDO

Foram realizadas pela supervisora, junto as atendedoras envolvidas, cinco reuniões de estudo e reflexão sobre as bases psicopedagógicas que nortearam a execução do projeto. Os principais enfoques de abordagem nesses encontros foram: ambiente

alfabetizador (2), processo de construção da lecto-escrita pela criança (3) e contribuição da literatura infantil (4), pressupostos teóricos básicos para a execução do projeto (5). Proce-
deu-se a discussão e reflexão sobre o trabalho com literatura infantil a priori desenvolvido na creche. E foi estabelecida a nova proposta, isto é: a reorganização do trabalho com relação a literatura infantil na turma de jardim. O grupo optou pela regularidade mínima de duas vezes na semana para a execução do projeto. No decorrer do processo sua frequência foi aumentando, sendo que no mês de junho o trabalho intencional com a literatura infantil já vinha ocorrendo diariamente, salvo em dias atípicos na creche.

3.4 REUNIÕES PARA AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO

Foram realizadas quinzenalmente reuniões para avaliação do desenrolar do processo e planejamento de atividades a serem desenvolvidas.

Supervisora e atendentes selecionaram alguns livros infantis disponíveis na creche. Realizaram leitura de algumas poesias e histórias. Levantaram estratégias de encaminhamento junto às crianças. Simularam, por vezes, a execução de alguma atividade planejada. Comentava-se a reação de participação das crianças, os resultados obtidos de modo geral, a atuação das atendentes, a organização do ambiente.

Numa destas ocasiões as atendentes falaram de suas dificuldades, por questões de tempo, em ler as histórias antes de contá-las para as crianças, assim como prever usos variados dos livros. O encaminhamento dado para a primeira dificuldade apontada, partiu de uma das atendentes. Esta sugeriu que os livros

pudessem ser levados emprestados para casa: ao mesmo tempo em que estariam tomando conhecimento das histórias para serem trabalhadas na creche, também estariam promovendo lazer junto aos seus filhos e/ou familiares. Com relação a segunda dificuldade detectada, além da continuidade das reuniões para planejamento, a supervisora organizou algumas sugestões de atividades relacionadas a várias histórias infantis e anexou-as em forma de fichas aos respectivos livros. (Vide algumas sugestões em Anexos).

3.5 SUPERVISÕES DIRETAS NA SALA

Aconteceram três supervisões diretamente na sala. A supervisora atuou ora observando as crianças e atendentes, relacionamentos estabelecidos, desempenhos demonstrados, organização do ambiente e suas correlações, ora desenvolvendo atividades com as crianças.

Em seguida aos períodos de supervisão direta foram realizadas breves reuniões fora da sala com a supervisora e uma das atendentes e, quando possível, com a participação da diretora. Nessas ocasiões ocorreram troca de idéias e informações e redirecionamento do trabalho. Para facilitar a comunicação eficiente entre as duas atendentes, a supervisora fazia anotações no verso do planejamento, com relação ao observado na turma nos momentos de acompanhamento direto, assim como orientações novas e/ou reforço das anteriores.

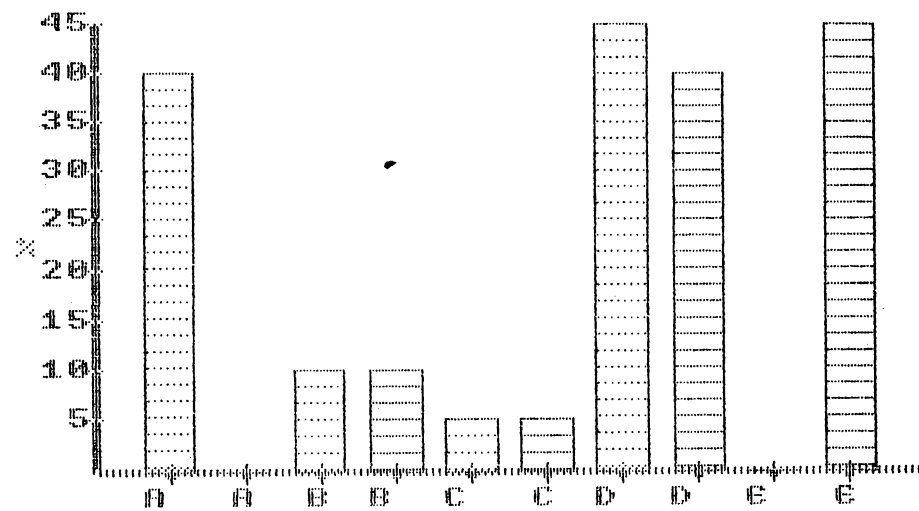
3.6 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

A supervisora reaplicou a testagem utilizada na fase inicial. Em seguida elaborou gráficos comparativos entre os

resultados obtidos pela turma, no pré e pós teste, e procedeu a respectiva análise comparativa.

GRÁFICO I

Distribuição das respostas segundo
os níveis de representação escrita



Níveis de representação escrita

Legenda: A = indiferenciação de desenho e escrita.
B = tentativa de diferenciação entre desenho e escrita, permanecendo na forma de desenho.
C = Nível pré-silábico indiferenciado.
D = Nível pré-silábico diferenciado 1 *.
E = Nível pré-silábico diferenciado 2 *.



= Pré-teste



= Pós-teste

* A subdivisão em 1 e 2 é para indicar se houve avanço no processo de construção da Lecto-escrita individualmente, do primeiro para o segundo momento.

Na fase de pré-teste 50% da turma não davam mostras de terem iniciado seu processo de construção da lecto-escrita. E destas dez crianças, oito se encontravam na fase de completa indiferenciação entre desenho e escrita e duas ainda que

permanecendo no desenho apresentavam tentativas de diferenciação.

Por ocasião do pós-teste em 06 de julho de 1992 nenhuma criança evidenciou nulidade completa no processo de diferenciação. 10% da turma (duas crianças) apresentaram tentativas de diferenciação entre desenho e escrita - ambas realizaram desenho com lápis preto como escrita e colorido para o desenho; uma delas utilizou o desenho de uma flor (símbolo?) como escrita para menina - uma dessa duas crianças, no pré-teste havia representado desenho e escrita de forma muito semelhantes; a outra, não chegava a atribuir significado às suas produções gráficas, estando ainda na fase do desenho tipo célula. Este é caracterizado pelo aprendizado das possibilidades de manejo do lápis sobre o papel, do controle de seus movimentos e observação dos resultados (resultado, nesta fase, não implica em atribuir necessariamente significado ao desenho).

A percentagem de distribuição nos níveis pré-silábicos na pré e pós testagem foi de 50 e 90% respectivamente (10 e 18 crianças).

Tanto no primeiro como no segundo momento, apenas 5% da turma (1 criança) demonstrou estar no nível pré-silábico indiferenciado. Curiosamente a criança situada neste nível na avaliação diagnóstica inicial, apresentava traçado semelhante ao da escrita cursiva, a qual não é utilizada sistematicamente na presença das crianças na creche. Possivelmente seu processo de construção da lecto-escrita se iniciou fora da creche. Contudo, na avaliação diagnóstica final essa criança utilizou de 4 a 6 grafias por escrita sendo seu repertório de 18 letras com traçado correto e em caixa-alta. (A metodologia utilizada nas

creches municipais de Curitiba privilegia a escrita em caixa-alta por ser seu traçado mais simples de ser executado pelas crianças e atendentes, assim como pela ampla utilização em embalagens, rótulos, manchetes, etc, que compõe o possível ambiente alfabetizador das crianças dentro e fora da creche).

A criança situada neste nível na segunda avaliação diagnóstica apresentou representação escrita em caixa-alta com sequência fixa de 5 letras (JSAQN) para seus diversos desenhos que receberam escrita. Ressalta-se que na primeira fase do teste esta criança não atribuía significado constante ao seu desenho nem diferenciava desenho da escrita.

Em nível pré-silábico diferenciado encontravam-se 45% da turma (9 crianças) em abril e 85% da turma (17 crianças) três meses após, em julho. A subdivisão do nível pré-silábico diferenciado em 1 e 2 serviu para indicar que houve avanço individual no processo de construção da lecto-escrita do primeiro para o segundo momento da avaliação diagnóstica, não implicando em diferença de construção de hipóteses pela criança. Nove das dezessete crianças em nível pré-silábico diferenciado na segunda fase de avaliação, já situavam-se neste nível em abril. Entretanto, em todas as nove foi possível evidenciar avanços no decorrer do processo sem que contudo chegassem a construir a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Os avanços observados variavam de criança para criança: falsas letras para letras identificáveis e/ou corretas, aumento do repertório de letras utilizadas, escrita de nome próprio (seu ou de amigo) de forma global mas com significado e na ausência de modelo, etc.

Comparando-se as características evidenciadas pela turma

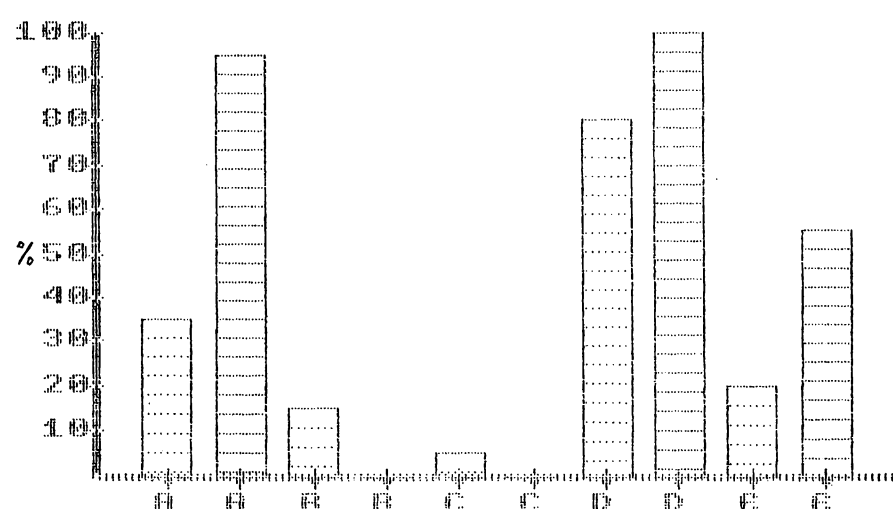
na primeira e segunda testagem, no nível pré-silábico diferenciado, observou-se que em ambas as grafias utilizadas variavam em mixtos de falsas letras e letras em caixa-alta por vezes com alguma distorção e orientação espacial. O número de grafias utilizadas por escrita variou de 2 a 7 no primeiro momento e de 2 a 14 no segundo momento. Possivelmente a presença de muitas grafias para uma única palavra, utilizadas por quatro crianças (9,9,13 e 14), esteja relacionada a percepção global de textos escritos na presença das crianças e/ou expostos na sala sem a devida atenção aos espaços entre as palavras. O repertório de grafias utilizado foi bastante variável: enquanto que em nove crianças a variedade de grafias se restringiu a letras do próprio nome, por vezes com acréscimo de mais 1 ou 2 grafias, característica esta já evidenciada no grupo de nove crianças em nível pré-silábico diferenciado na primeira fase de avaliação; as outras 8 crianças apresentaram um repertório mais amplo: 10 a 18 letras identificáveis e/ou corretas.

Embora a escrita do nome consistindo em forma fixa adquirida não possa valer como indicativo para avaliar o nível de construção da escrita apresentado pela criança, ela consiste em elemento valioso para subsidiar seu desenvolvimento. Primeiro, pela simples reprodução de traços típicos da escrita de forma simplificada e, posteriormente, pela descoberta dos antecessores da análise combinatória, a variação do significado através da mudança de posição das letras. Com relação a escrita do nome, em julho, treze crianças o fizeram de forma correta, uma criança o escreveu com substituição de uma letra e duas crianças mesclaram letras de seus nomes com falsas letras. Exceto as duas crianças que ainda não haviam atingido níveis

pré-silábicos todas as demais fizeram escritas a partir das letras de seu nome e não se restringindo a elas. Houveram quatro casos de bloqueio, todos em crianças de nível pré-silábico diferenciado. Possivelmente, em virtude da criança reconhecer seu nome em forma fixa e global - cada letra valendo como parte de um todo e não tendo valor em si mesma. Sendo assim, na ausência de modelo-crachá para copiá-lo e não lembrando da sequência de todas as letras, é possível não terem acreditado poderem escrever. Duas dessas quatro crianças ao realizarem tentativas de escrita para seus desenhos, quase chegaram a escrever seus nomes.

GRÁFICO 2

Distribuição das respostas segundo as noções de leitura testadas



Simulação de Leitura

Legenda: A = leitura da esquerda para a direita
 B = leitura no desenho
 C = ora lê no texto ora lê no desenho
 D = leitura no texto
 E = textualidade - narração da história



= pré-teste



= pós-teste

Observou-se por ocasião da testagem inicial que das vinte crianças da turma, apenas 35% (7 crianças) evidenciaram possuir a noção de que a leitura se dá no sentido da esquerda para a direita, enquanto que na testagem final 95% (19 crianças) demonstraram possuir esta noção. Na primeira sondagem 80% das crianças (16) simularam leitura no texto, 15% (3 crianças) no desenho e 5% (1 criança) mostrou indecisão ora optando pelo texto, ora optando pelo desenho, ao ser questionada sobre onde dava para ler. Na segunda sondagem 100% das turmas simulou leitura no texto. Quanto a habilidade de narrar uma história, baseando-se no que percebia no livro, 20% das crianças (4 crianças) conseguiram fazê-lo no primeiro momento de sondagem. Na fase final subiu para 55% o número de crianças (11 crianças) que tiveram facilidade em fazê-lo, isto é: foram capazes de expressar um encadeamento de fatos, evidenciando a permanência, no decorrer da narrativa, de pelo menos um personagem.

Em reunião final com representantes de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente na execução do projeto foram apresentados os resultados apontados acima. E ressaltou-se que o trabalho teria continuidade no decorrer do ano.

NOTAS DE REFERÊNCIAS

(1) FERREIRO e TEBEROSKI. A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 183.

(2) TEBEROSKI, A. e CARDOSO, B. Reflexões sobre o Ensino da Leitura e Escrita. Campinas: Trajetória Cultural, 1990. p. 34.

(3) TEBEROSKI, A. e CAMARGO, B. p. 33.

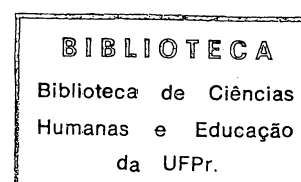
(4) ABRAMOVICH, F. Literatura infantil - gostosura e bobices. São Paulo: Scipione, 1987. p. 16.

(5) TEBEROSKI, A. e CARDOSO, B. p. 32-38.

4 ANÁLISE DA EXECUÇÃO

Houve de início tendência acentuada de fazer uso da literatura infantil de forma mecânica e com fim em si mesma. Os estudos utilizados sobre ambiente alfabetizador e o processo de construção da escrita pela criança e a importância da vivência cotidiana com livros e textos, possibilitaram as atendedoras perceberem a oportunidade de imbuir de processo educativo o trabalho com literatura infantil, se orientadas. Hábitos arraigados como o uso rotineiramente improvisado de histórias para ocupar sobras de tempo disponíveis com a criança, foram enfraquecendo no decorrer do processo sem desaparecer de todo. Levar os livros para casa e lê-los em família, possibilitou à atendente intensificar sua intimidade com a literatura infantil, construir seu próprio conhecimento acerca da literatura permitindo-lhe com maior desenvoltura passar mais emoção e prazer ao ler as histórias para as crianças.

A disponibilidade para o trabalho e sua qualidade sofreu evolução gradativa. Iniciou-se com a periodicidade de duas vezes na semana, por consenso tomado junto as atendedoras, e foi se alastrando ao ponto que em junho veio a acontecer diariamente sem resistências. O avanço conquistado na qualidade pode ser observado durante as supervisões diretas em sala - pelo declínio do tempo de espera ocioso das crianças, pelo envolvimento mais próximo entre as crianças sem ser isso detectado como



desordem pelas atendentes, pela utilização mais rica dos livros e textos infantis. Os relatos das atendentes e diretora também são condizentes com as observações.

Tomar como ponto de partida para a ação pedagógica a criança real, seu comportamento e conhecimento manifesto, em vez de omitir-se na busca de objetivos mais elevados, exigiu reflexão, estímulo e reforço assíduo pela supervisora junto as atendentes. A resistência em permitir o manuseio direto dos livros pelas crianças, calcadas na afirmativa que as crianças destruíam os mesmos, foi sendo substituída pela conscientização de que era necessário criar uma relação adequada entre as crianças e os livros. Para tal era primordial que as crianças construíssem um novo significado, uma nova valoração para os livros; percebessem sua utilidade, sua fragilidade, possíveis formas de interação e resultados. Assim, foi estimulado o conserto de livros estragados, em sala, com a participação das crianças. Livros confeccionados pela turma, gibis, revistas e livros mais gastos foram manuseados pelas crianças quando não em supervisão direta das atendentes.

O desenrolar das diversas etapas de execução do projeto contribuíram para o resultado final.

Na primeira etapa, a valoração dada as conquistas iniciais do processo de construção da lecto-escrita, antes não percebidas como parte de um processo, e sim como erro da criança e insucesso do educador, foi o marco inicial de predisposição e mobilização das atendentes e pais para a execução do projeto.

A avaliação diagnóstica possibilitou para todos os envolvidos evidenciarem o progresso manifesto pelas crianças em

apenas três meses de desenvolvimento em maturação, interação e muitas experiências significativas e desafiadoras como a lecto-escrita. O registro e a respectiva análise comparativa de somente dois momentos da atividade de desenho e escrita das crianças, despertou os profissionais envolvidos para a importância de datar e guardar com frequência produções das crianças, assim como anotar observações sobre seu processo de desenvolvimento, o que aconteceu escassamente no decorrer do projeto.

As reuniões quinzenais para planejamento já ocorriam anteriormente a execução do projeto de forma coletiva. As aplicadoras participaram destes encontros com as outras atendentes, atuantes em turmas de jardim, com faixa etária entre 4 e 5 anos, em creches do Núcleo Regional Boa Vista. Houveram muitas trocas de experiência entre as profissionais. O relato oral de atividades realizadas e reações das crianças em situações novas, diferentes das habituais, por atendentes dispostas a inovar o trabalho, incentivou as demais companheiras. A leitura de poesias e histórias em grupo, de forma improvisada, esclareceu pelos seus resultados, a importância do domínio prévio do texto antes de usá-lo com as crianças.

A supervisão direta na sala fortaleceu o vínculo entre crianças x supervisora x atendentes. A atuação direta da supervisora com as crianças na sala serviu de parâmetro para a atuação das atendentes, além de possibilitar sentir mais concretamente as reações das crianças. Houveram particularidades e dificuldades do trabalho das atendentes captadas graças a supervisão direta, como: escrita em espelho por crianças, atendente escrevendo muito rápido para as crianças, trabalho das

crianças expostos de maneira não harmoniosa na parede - sobrepostos. As anotações no verso do planejamento permitiu a comunicação mais eficiente entre as atendentes e o não esquecimento das orientações dadas. Contudo, de início, as atendentes ressentiram-se com o nível de exigência, percebido por elas, da supervisora. No decorrer do processo tal sentimento veio à tona, em palavras, e a supervisora clarificou para a dupla a importância dos registros e das orientações, não como forma de enfatizar os procedimentos inadequados, mas sobremaneira de garantir uma lembrança da necessidade de redirecionamento de certos aspectos assim como da continuidade de outros, além de fornecerem dados para possíveis reflexões sobre o desenrolar do trabalho.

CONCLUSÃO

a) Com relação às crianças:

I - A convivência cotidiana com livros infantis, experimentada de forma prazerosa, onde as crianças vivenciam situações compatíveis com a realidade, de leitura e escrita, possibilita às crianças desenvolverem hipóteses e expectativas construtivas sobre a lecto-escrita.

II - A utilização pedagógica assídua da literatura infantil em creche, viabiliza a criação e manutenção de ambiente alfabetizador para crianças pré-escolares. Pois, perceber de forma vivida, o que é ler, o que é escrever, onde se lê, como se escreve, para que serve leitura e escrita, constitui o cerne do processo de construção da lecto-escrita.

b) Em relação aos profissionais envolvidos:

I - O contato e vivência pessoal com a literatura infantil e o embasamento teórico instiga a ampliação da leitura de mundo pelas atendentes, inclusive quanto a função educativa da creche.

II - A reflexão sobre a prática desenvolvida embasada na teoria, a avaliação e planejamentos conscientes - o que e como fazer e para que, viabilizam uma prática profissional

mais consciente e eficiente. Resultando em melhora do nível de satisfação tanto das atendedoras quanto das crianças, o qual pode ser percebido pelo envolvimento pessoal durante as atividades.

A N E X O S

ANEXO 1

Amostra de sugestões, elaboradas pela supervisora de atividades partindo de histórias lidas para as crianças.

a) A VELHOTA CAMBALHOTA - Sylvia Orthof

- Montar com as crianças uma boneca de meias e enchimento para ser a velhota cambalhota;
- supondo ser o aniversário da velhota cambalhota, cada criança prepara um presente para a velhota. Pode ser em forma de desenho, construção com sucata, colagem, etc. A atendente, diante das crianças, pode etiquetar os presentes, de acordo com que as crianças disserem ter feito. Montar um painel ou exposição com os presentes feitos e enriquecidos com a presença da boneca de meias (a velhota cambalhota);
- brincar com as crianças de virar cambalhota, tomando-se a proteção necessária do pescoço (procurar encostar o queixo no peito ao virar a cambalhota);
- construção de maquete, pelas crianças, contendo os elementos que julgarem significativo da história (ex.: casa, trem, velhota, padre);
- propor para as crianças colocar a velhota cambalhota num outro contexto (ex.: na história do Chapéuzinho Vermelho, ou Joãozinho e maria). Depois escrever a história para as crianças, na presença das mesmas, em papel bobina e solicitar

que as crianças ilustrem com desenhos ou recortes de gravuras;;

- trabalho individual para confecção de álbum coletivo sobre personagens idosos que eles conhecem (colagem ou desenho feito pelas crianças). A atendente indaga a criança sobre seu trabalho e escreve as respostas dadas diante da criança (ex.: de que história é o personagem? Como é seu nome? O que ele faz na história? ...)

Obs.: Será muito interessante a educadora vestir-se como a velhota cambalhota (roupa preta, chapéu, óculos, etc.) para contar a história para as crianças.

b) A NUVEM - Lúcia Pimentel Goes

- Ir observar o céu (se há nuvens, como elas são, com o que elas se parecem);
- com massa de modelar, fazer nuvens compridas, depois enrolá-las, como fez o vento na história. Depois brincar de criar formas variadas;
- confecção de móveis, pelas crianças, para enfeitar a sala, representando o céu (ex.: sol, nuvens em formas variadas, divertidas);
- recortar em cartolina formas variadas. Colocar cada forma sob um papel sulfite e tirar a impressão de formas passando o giz de cêra deitado sobre o papel (usar uma ou mais cores);
- recortar em cartolina formas variadas. Colocá-las sobre papel sulfite. Deixar a impressão na folha se utilizando de giz de cêra, gouache (com pincel) ou gouache peneirada (gouache, escova de dente, peneirinha).
- trabalho em pequenos grupos. Com o quadro do Tangran brincar

de criar novas figuras a partir da reorganização das peças (seguindo modelo ou não).

c) O CIRCO DA ARANHA - Lúcia Pimentel Goes

- Fazer uma listagem, com as crianças, dos artistas do Circo da Aranha e de suas funções no circo (atendente escreve diante das crianças, crianças podem ilustrar e copiar, se quiserem);
- brincar de circo na creche. Cada criança escolhe o que fazer no circo (se possível utilizar pintura para o rosto e/ou corpo e caixa de fantasias);
- brincar de entrevistar (tipo noticiário da TV) alguns envolvidos no acidente do Circo da Aranha (para expor como viu e/ou sentiu os acontecimentos). Ex.: aranha, macaco, centopéia;
- fazer um jornal coletivo com desenhos ou recortes (a educadora escreverá diante da criança a notícia narrada por elas);
- fazer a maquete de um circo.

NÚCLEO REGIONAL BOA VISTA

Planejamento de Jardim I

Creche Vila Leonice - Período 25 a 30/05/92

=====

2ª FEIRA

- Boneco contador de história:

- . contar a história dos vizinhos José e Antonio (p. 9 e 10 do Caderno Pedagógico); como se tivesse acontecido com ele.

- Dramatização da história:

- . utilizar jornais e outros papéis para enriquecer o cenário (ex.: frutas, folhas, etc.).

- Jogo Salada de Frutas:

- . usar 3 ou 4 tipos de frutas (usar símbolos para as frutas presas no peito das crianças).

- Como essa história não tem em livro na creche, sugerir fazerem um livro coletivo. Dar nome a história. A atendente, escreva das crianças, escreve pausadamente e de forma correta o que as crianças sugerem, na frente das mesmas. As crianças assinam.
- =====

=====

3ª FEIRA

- História: "A Velhota Cambalhota" - Sylvia Orthof
 - . A atendente deverá se fantasiar como a velhota (roupa preta, chapéu, óculos) para contar "sua" história para as crianças (ler a história para as crianças).
- Brincar com as crianças de virar cambalhota.
- Velhota cambalhota entrevista as crianças (Ex.: Quem tem avó? Ela se parece comigo? Por que? Sua avó gosta de flores? Eu também!).
- Construção de painel com os elementos significativos da história para as crianças (Ex.: trem, flores, padre, velhota). Dar título ao painel, escolhido pelas crianças.

=====

4ª FEIRA

- História: Joãozinho e Maria.
 - . A atendente conta-a oralmente para as crianças.
- Pintura com pincel e gouache sobre o que mais gostou na história.
 - . A atendente escreve diante da criança a resposta oral dada por ela, do que mais gostou.
- Propor para as crianças introduzir a velhota cambalhota na história de Joãozinho e Maria.
 - . As crianças fazem o texto oral e a atendente-escriba, o escreve devagar em frente às crianças, num papel bobina as crianças ilustram.

=====

5ª FEIRA

- Ler para a turma e com a turma o livro coletivo feito pela turma na 2ª Feira.
- Compor duas árvores na sala com frutos descartáveis (laranja e maçã) dramatizar e solucionar situações problemas (idéia de juntar e de tirar).
- Utilizando os símbolos usados no jogo salada de frutas, brincar de descobrir o segredo (o que vem depois de: ex.:).
- Solicitar por meio de bilhete, feito junto com as crianças, que os pais leiam uma história para os filhos no fim de semana. (*)

=====

6ª FEIRA

- Leitura de poesias do livro Boi da cara Preta de Sérgio Capareli.
 - . Os dentes do Jacaré
 - . O Galo Aluado
 - . Buraco do Tatu.
 - . A atendente lê para as crianças; a seguir ler novamente com a participação das crianças em alguns momentos.
- Manuseio pelas crianças de vários livros infantis.
- Fazer agrupamento de livros segundo critério.
 - . Ex.: personagem gente ou animal; por autor; livro fino ou grosso, etc

=====

* Obs.: Pode-se colocar no bilhete que os pais que não tiverem história para ler para seu filho podem emprestar um gibi na creche.

NÚCLEO REGIONAL BOA VISTA

Planejamento de Jardim I

Creche Vila Leonice - Período de 01 a 05/06/1992

=====

2ª FEIRA

-
- Conversação sobre o final de semana.
 - . A atendente convida quem quer contar ou falar um pouco da história que lhe foi contada no fim de semana.
 - História lida do livro, escolhida pela turma dentre algumas sugeridas pela atendente.
 - Representar no papel por meio de desenhos os acontecimentos da história.
 - Exposição dos desenhos realizados. Colocar título na exposição.
- =====

=====

3ª FEIRA

-
- História "Lúcia já vou indo" - Maria Heloísa Penteado.
 - . A atendente lê a história para as crianças.
 - Dramatização espontânea da história com utilização da caixa de fantasias.
 - Reprodução coletiva na forma de desenho e escrita para fazer um cineminha.
 - . As crianças dizem o que desenharam e a atendente escreve.
 - * Pedir para cada criança trazer uma pedrinha para a creche, no dia seguinte.
- =====

=====

4ª FEIRA

- Passar o "filme" para as crianças realizado no dia anterior.
Não esquecer de colocar o título.
- Crianças sentadas em círculo. Cada criança observa sua pedra: forma, tamanho, aspereza, manchas, etc. Misturam-se as pedras e depois cada um procura a sua.
- Pintura das pedras com gouache (sugerir rostos).
- Cada criança escolhe um nome para sua pedra. Incentivar a criança a escrever o nome escolhido com a ajuda dos colegas num crachá.
- Expor pedras com seus nomes.

=====

5ª FEIRA

- História "Buá ... Buá ... O que será?" - Mary França e Eliardo França.
 - Pedir que as crianças contem a história conforme as figuras que vêem no livro.
 - A atendente avisa que vai ler a história sem o título, e que no final eles vão arranjar um nome para ela. Ler a história.
 - Anotar no quadro as sugestões de nomes dados pelas crianças.
 - Verificar com as crianças quais dos nomes sugeridos são cabíveis para a história. Ir apagando os que não servem.
 - Acrescentar no quadro o nome dado pelo autor.
 - Eleger com as crianças o nome preferido.
- =====

=====

6ª FEIRA

- As crianças recontam a história do dia anterior, tendo como apoio as gravuras do livro (Brincar de Ler).
 - Desenhar o pedaço da história que mais gostou. A criança fala sobre o que desenhou e a atendente escreve.
 - * Toda escrita fazer pausadamente em frente a criança.
 - Fazer exposição usando como título aquele escolhido pela turma, no dia anterior.
 - Fazer dobradura de aviãozinho e brincar (colocar o seu nome).
- =====

Tabela de Levantamento de Resultados
quanto ao Desenvolvimento

=====

Níveis de Repre
Pré - Tes
Data: 01 a 10

| Nome | Indif. des/escr | | P.S.I. | P.S.D | |
|----------------|--------------------|---|--------|-------|---|
| | 1 | 2 | | 1 | 2 |
| Adriano | | | | x | |
| Eduardo | | | | x | |
| Izaque | | | x | | |
| João Junior | | | | x | |
| Luis | | | | x | |

| | | | | | |
|-----------|---|---|--|---|--|
| | | | | | |
| Thiago | | x | | | |
| Vitor | | | | x | |
| Crismere | x | | | | |
| Dayse | x | | | | |
| Débora | x | | | | |
| Elaine | | x | | | |
| Jeoniffer | | | | x | |
| Juliana | x | | | | |

| | | | | | |
|----------|----|---|---|---|---|
| | | | | | |
| Larissa | x | | | | |
| Marli | | | | x | |
| Mônica | | | | x | |
| Patrícia | x | | | | |
| Priscila | | | | x | |
| Rubia | x | | | | |
| Vanessa | x | | | | |
| ===== | 8 | 2 | 1 | 9 | - |
| TOTAL | 10 | | 1 | 9 | |
| ===== | | | | | |

A = Escrita do nome
 B = Tentativa de escrita
 C = Desenho

Tabela de Levantamento de Resultad
quanto ao Desenvolvimento

=====

Níveis de Repre
Pós - Tes
Data: 06/07

| Nome | Indif. des/escr | | P.S.I. | P.S.D | |
|-------------|--------------------|---|--------|-------|---|
| | 1 | 2 | | 1 | 2 |
| Adriano | | | | | x |
| Eduardo | | | | | x |
| Izaque | | | | x | |
| João Junior | | | | | x |

| | | | |
|----------|--|---|--|
| Luis | | | |
| Thiago | | | |
| Vitor | | | |
| Crismere | | x | |
| Dayse | | x | |

| | | | | | |
|-----------|--|--|---|---|---|
| | | | | | |
| Débora | | | | x | |
| Elaine | | | | x | |
| Jeoniffer | | | | | x |
| Juliana | | | x | | |
| Larissa | | | | x | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|----------|--|--|--|--|---|
| Marli | | | | | x |
| Mônica | | | | | x |
| Patrícia | | | | | x |
| Priscila | | | | | x |
| Rubia | | | | | x |

| | | | | | | |
|---------|---|---|---|----|---|--|
| | | | | | | c) Composição de cena. |
| Vanessa | | | | x | | a) Bloqueio. b) Letras e falsas letras; 3 a 6 grafias por palavra. Usa 3 letras do nome em posição correta e 2 em posição espacial atípica. c) Garatuja e desenhos ilegíveis por si só. |
| TOTAL | - | 2 | 1 | 8 | 9 | |
| | 2 | | 1 | 17 | | |

A = Escrita do nome
 B = Tentativas de escrita
 C = Desenho

ANEXO 4

Amostra do material avaliado quanto aos níveis
de representação escrita no pré e pós teste de
6 crianças

JULIANA

10/04

ESCRITA
ESTRELA
& (refere-se a 2ª soli-
citação de escrita p/
balão)

DESENHO
& PAI

ESCRITA
& PAI

DESENHO
& BALÃO

ESCRITA
BALÃO

INDIFERENCIAÇÃO
DESENHO/ESCRITA

ANA

* As letras coloridas foram desenhadas antes da solicitação de escrita

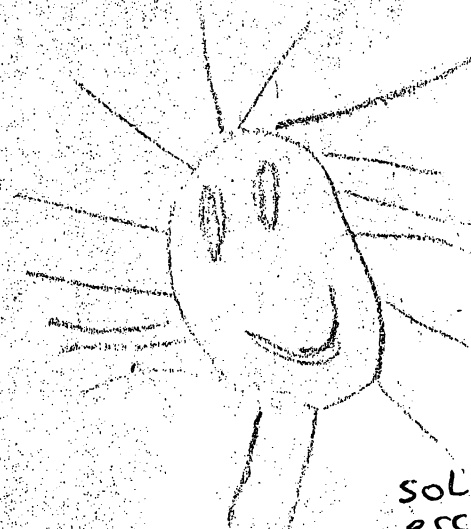


DEBORA

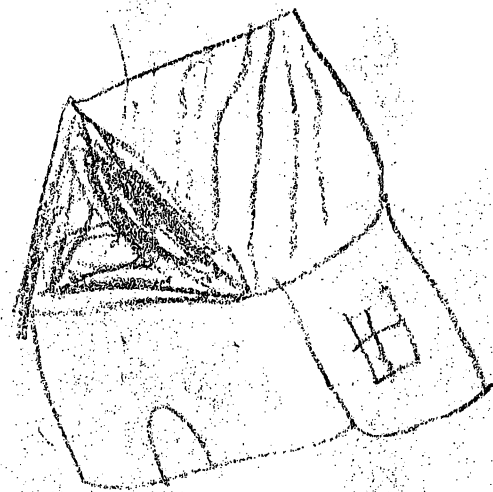
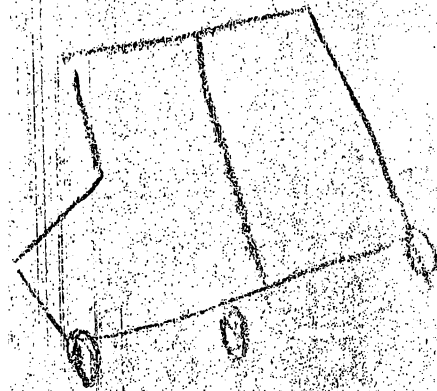
DEBORA
11/4/93



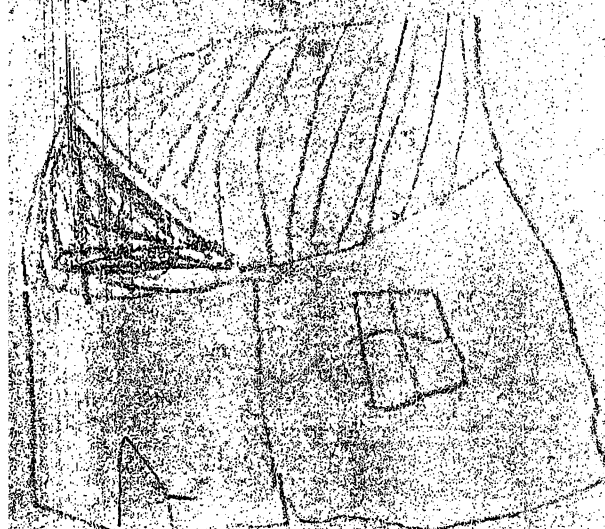
SOL
desenho



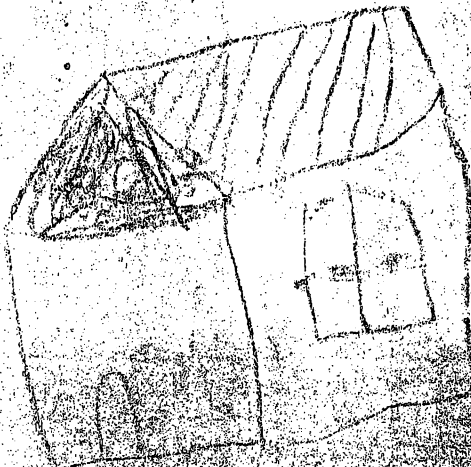
SOL
escrita



CASA
escrita(2)



CASA
desenho



CASA
escrita (1)

NÃO DIFERENÇA
DESENHO DO ESCRITO

03/04/92
RUBIA

RUBIA

SOL
(desenho)

SOL
(escrito)

SOL
(escrito)

PATO
escrito

PATO
(escrito)

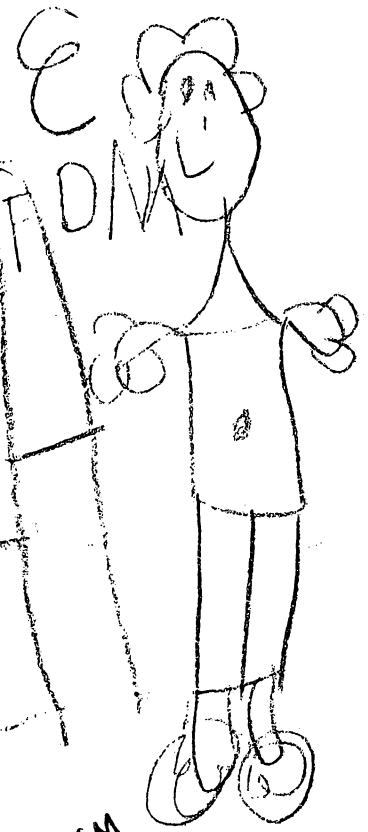
PATO
(desenho)

INDIFERENÇA
DESENHO DA
ESCRITA

RUBIA K NALI MP RU

CASA

RUBIA - 0670



assessoria 02°
o p. tanto p.
a como p.
a rua

RUBIA

escrita

UA
desenho

6 IVAI DVA
MENINA

HOMEM

T T
D I N I

RLRPMNT

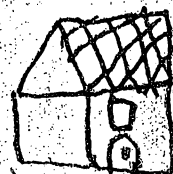
FLOR

PRÉ-SINAB
DIFERENC

PAQUE

03/04/92

PAQUE



CASA



COELHO



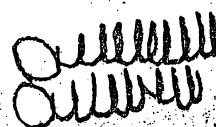
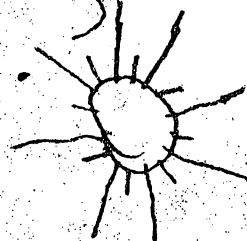
COELHO



COELHO



FLOR



SOL



estrela



CORCOSO



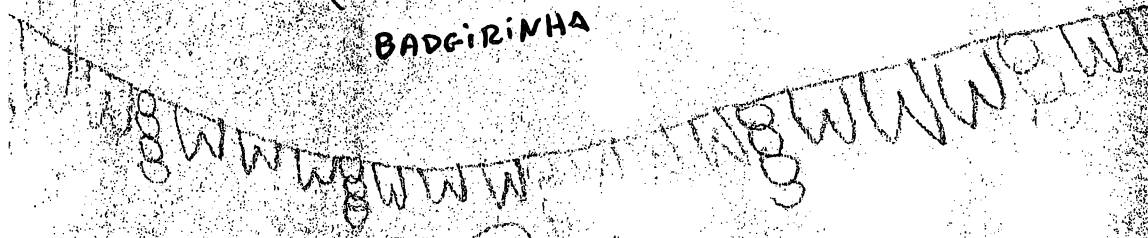
PRE-SILABICO
INDIFERENCIADO

A escrita cursiva não é normal
mente utilizada intencionalmente

ZAULU

QJBRP

BADGIRINHA



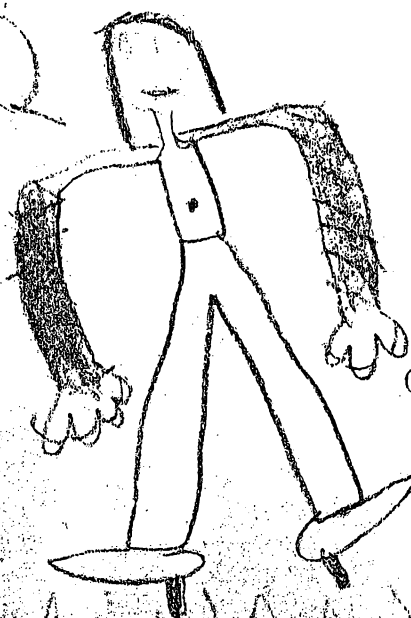
AVS

URSO



OLD
NK

HOMEM
DVQ



FLOR
QUEFVO

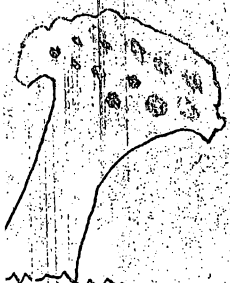
DOAJ

PRE

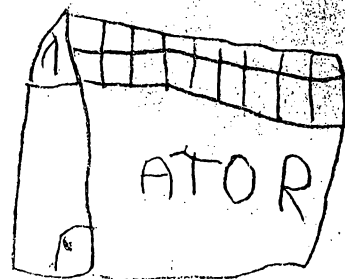
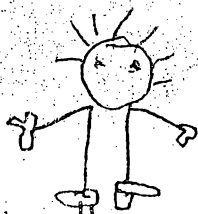
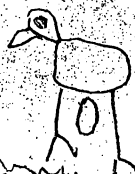
UNIOR JOÃO

05/04/92
João Domingues
Junior

ÁRVORE
OU LER



Jaqueline
ANHI



casa

TONIR
galinha

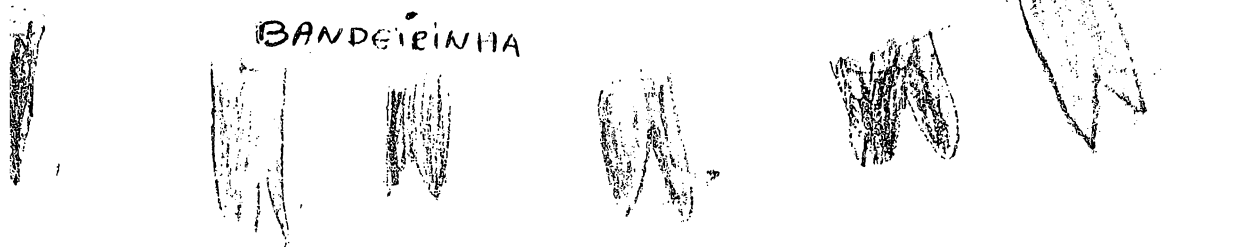
MUT

PALHAÇO

PRÉ-SILABIO
DIFERENCIADO

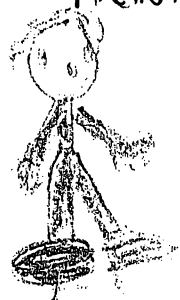
O A R S C G D

BANDEIRINHA



V T O I R H

MENINO



SOL

A O G O I

J A U N C R

FOGUEIRA

o primeiro nome

PRE-SILABICO
DIFERENCIADO

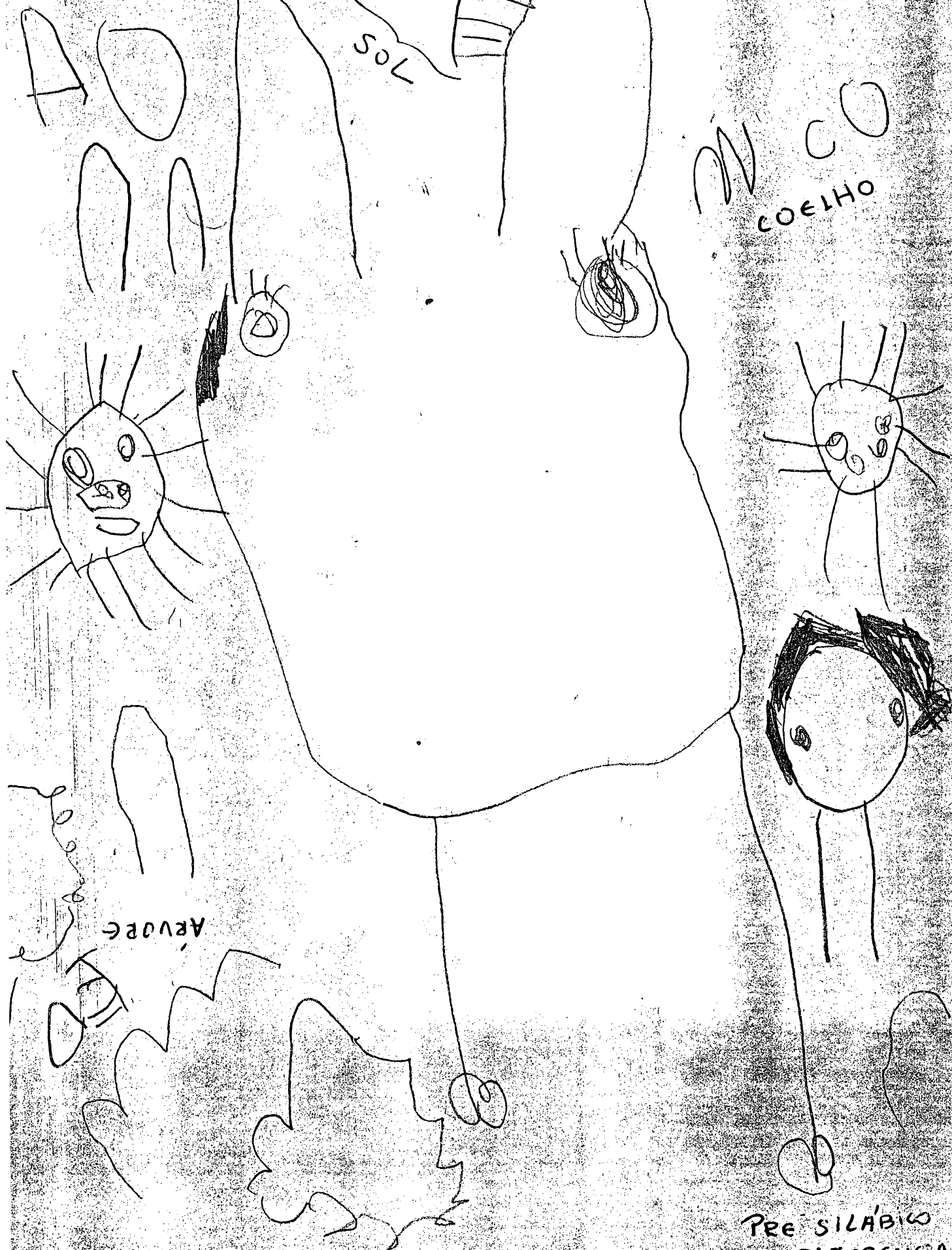
SOL A VÉ MON

MÔNICA

19/4/92

"um nome"

COELHO

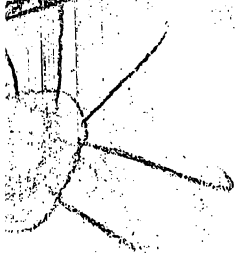


PRE SILÁBICO
DIFERENCIADO

ONICA

MÔNICA

06/07/92



SOV

LMOSS

BALSO

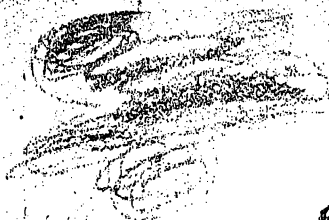
FOVM



BORBOLETA



ELONL



BORBOLETA=

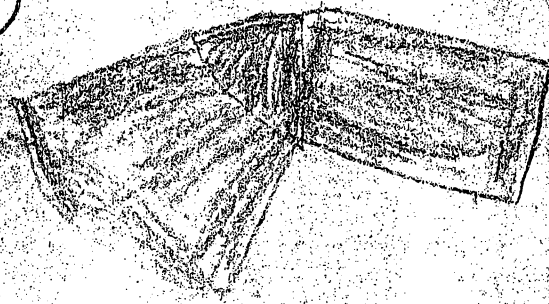
LENI M N E E UTI
EONM

BICHINHOS

✓ CASA

OVI ES RELO

✓ CASA



PRÉ SILÁBICO
DIFERENCIADO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. Literatura infantil - gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CARRAER, T. N. Na vida dez na escola zero. Caderno de Pesquisas 42, 1982.
- FERREIRO, E. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- HALLIDAY, M.A.K. Modelos relevantes da língua. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1990.
- MAYRINK, M.L.T. A criança e a alfabetização: Ler não é decodificar. São Paulo: Unicamp, 1985.
- RODRIGUES, A.N. Lhãõ, lhãõ, lhãõ, quem n;ao entra é um bobão, ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. Caderno de Pesquisas 52, 1985.
- SECRETARIA MUNICIPAL DO MENOR. Metodologia Básica para o atendimento em creche. Curitiba, 1989.
- TEBEROSKI, A. e CARDOSO, B. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Campinas: Trajetória Cultural, 1990.